

Ianus:

**innovación docente
y reelaboraciones del
legado clásico**

**Lorena Jiménez Justicia y Alberto J.
Quiroga Puertas (eds.)**

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

ANNABLUME

TRAGEDIA ANTIGUA Y EDUCACIÓN LITERARIA DE LAS EMOCIONES (Ancient tragedy, emotions and literary education)¹

LUCÍA P. ROMERO MARISCAL
(lromero@ual.es; ORCID: 0000-0002-5767-0924)

F. JAVIER CAMPOS DAROCA
(jcampos@ual.es; ORCID: 0000-0002-9454-9007)

Universidad de Almería, Centro de Investigación “Comunicación y Sociedad” (*CySoc*)

RESUMEN – Como punto de partida planteamos algunas ideas básicas sobre las condiciones actuales de recepción de la literatura antigua en un mundo en el que el término “clásico” ha sido radicalmente puesto en cuestionamiento. Consideramos nuestra época como un momento característicamente de “post-clasicismo”, es decir, como una época en la que la validez y la fuerza (así como, consecuentemente, la enseñanza) de los clásicos ya no pueden darse por sentados. En la primera sección, intentamos captar y definir la situación, cada vez más frecuente hoy en día, de “recepción en grado cero”, entendida como el encuentro fortuito con los clásicos en situaciones en las que no se puede contar con conocimiento previo alguno o familiaridad. En la sección 2, revisamos la floreciente literatura sobre las emociones en el mundo antiguo y nos centramos en dos de ellas (la ira y el dolor) que, en nuestra opinión, suscitan un marcado interés actualmente. Tras una clarificación de las diferencias entre las concepciones antiguas y modernas en torno a ambas emociones, en la sección 3 procedemos a evaluar nuestras ideas por medio de la lectura de una novela reciente, escrita por Natalie Haynes, una autora formada en los estudios clásicos así como una exitosa humorista de monólogos de comedia. En *La furia ámbar* (2014), Natalie Haynes crea una trama protagonizada, de un lado, por una joven directora teatral obsesionada por una reciente experiencia traumática y con un puesto de profesora en una institución educativa de jóvenes conflictivos, y, de otro, por una adolescente con dificultades auditivas y con una familia desestructurada. Nuestro estudio se centra en la forma en la que surgen y se expresan en la novela la ira y el dolor, prestando especial atención a su relación con el discurso antiguo sobre las emociones. En consecuencia, concluimos que, paradójicamente, los rasgos más extraños de las emociones antiguas son los más interesantes y estimulantes para el pensamiento actual sobre ética y literatura. En la última sección (4), extraemos ciertas conclusiones sobre el género de la tragedia como medio de educación de las emociones en este mundo nuestro postclásico.

PALABRAS CLAVE: Emociones, Retórica y Ética en la Antigüedad, Aristóteles, adolescencia, educación, tragedia, novela, recepción de los clásicos, Natalie Haynes, *La furia ámbar*.

¹ Queremos agradecer al profesor Don Alberto Quiroga, de la Universidad de Granada, su gran amabilidad por habernos invitado a participar en este volumen, y a Doña Rita Mariscal, por compartir sus reflexiones sobre el libro de Daniel Pennac 2009, que nos han resultado iluminadoras.

ABSTRACT - As a starting point we put forward some basic ideas about the current condition of reception of ancient literature in a world in which the term “classic” has been radically called into question. Our times, we surmise, are characteristically “post-classicist”, meaning the validity and force (and consequently the teaching) of the classics cannot be taken for granted anymore. In the first section we make an attempt to spot and define the increasingly common circumstances of “zero degree-reception”, namely, the accidental encounter with classics in which no previous knowledge or familiarity with them can be presumed. In section 2, we provide an overview of the flourishing literature on emotions in the Ancient World and focus on two of them (anger and grief) which in our view are of topical interest today. After a clarification of the differences between ancient and modern conceptions of both emotions, in section 3 we proceed to put to test our ideas by means of the reading of a recent novel written by Natalie Haynes, a classicist by training and a successful stand-up comedian. In *Amber’s Fury* (2014), Haynes’s protagonists include a young female theatre director haunted by a recent traumatic experience who becomes a teacher in an educational institution for difficult youngsters, and an adolescent girl with hearing difficulties who comes from a dysfunctional family. We inquire into the way anger and grief are aroused and expressed, paying special attention to the contrast with the ancient discourse on emotions. As a result, we conclude that paradoxically the oddest traits of ancient emotions are the most interesting and stimulating to current thought about ethics and literature. In the last section (4), some conclusions are drawn about tragedy as a means of educating emotions in our post-classicist world.

KEYWORDS: Emotions, Ancient Rhetoric and Ethics, Aristotle, Education Adolescence, Tragedy, Novel, Classical Reception, Natalie Haynes, *The Amber Fury*

1. ALGUNAS PRECISIONES DE TERMINOLOGÍA Y MÉTODO

A la hora de ofrecer propuestas realistas de actualización de las literaturas cuyo estudio cultivamos profesionalmente (si bien no por ello dejamos de amarlas) nos hemos planteado a título preliminar la cuestión de qué podemos entender por «actualizar» los clásicos en una edad a la que por su difícil relación con los clásicos hemos llamado «postclasicista». Clasicismo se entiende aquí simplemente como “la condición de clásico”, y clasicista sería, por tanto, la edad en la que se reconoce a determinadas obras o autores tal condición. Una edad postclasicista es sencillamente aquella en la que no se puede ya otorgar ese título, ni mucho menos contar con la aceptación incontestada de ciertos clásicos *qua* clásicos, una condición que resulta ya sospechosa.² Por lo mismo, en tales tiempos no se puede contar tampoco con el conocimiento generalizado de los clásicos, porque ni siquiera, y esto es lo decisivo, se acepta sin más el valor de su enseñanza³. En cierto modo la demanda de «actualizar»,

² Como respuesta a la misma podríamos, sin embargo, citar obras como la de Calvino 1995.

³ Diagnósticos en este sentido que merecen ser citados son los de Nussbaum 2010, Ordine 2014, o García Gual 2017.

que inspira más o menos secretamente el estudio de la tradición y la recepción, deriva de esta constatación que pone a quienes se dedican a la Antigüedad en una situación de justificación permanente.

Ciertamente, Grecia y Roma mantienen un perentorio privilegio que les viene de haber gozado durante mucho tiempo del título de «orígenes» de la cultura europea. Sin embargo, ese privilegio forma parte hoy de los cargos que se le imputan, en la medida que ese privilegio le ha permitido usurpar la atención debida a otras culturas o momentos de la historia como mínimo de igual interés. La estrategia compensatoria de quienes aceptan el reto de bajar Grecia y Roma del pedestal suele ser la de hacer de la necesidad virtud y hacer de la Antigüedad un poderoso *operador de alteridad*. Por medio de su estudio y del desentrañamiento de los procesos históricos que han llevado a su canonización como referentes inapelables de alta cultura se hace aparecer tanto su condición histórica, es decir, tanto su relatividad en relación con otras épocas o culturas, como la transformación continua a la que el proceso de recepción ha sometido las obras clásicas⁴. También de este modo se enjuicia críticamente el legado de la Antigüedad, denunciando la instrumentalización de los clásicos al servicio de determinadas ideologías y sometiéndolos a una suerte de «descolonización», de la que salen beneficiados no solo quienes la han sufrido, sino los clásicos mismos, liberados de unos prejuicios clasicistas que no solo les hacen un flaco favor, sino también impiden acceder a un conocimiento que les haga justicia⁵.

Por nuestra parte nos atreveremos a seguir otra estrategia. No se trata, ciertamente, de restituir el honor de los clásicos, sino de *ponerlos a prueba*. Fieles al reconocimiento de nuestra condición postclasicista, que deja caer sobre nuestros hombros el peso de probar el valor de los hasta no hace tanto clásicos, sobre todo cuando se trata de enseñarlos a edades tempranas en competencia con otras alfabetizaciones más urgentes, la hemos llevado al extremo. En este sentido hemos señalado una situación de recepción que hemos llamado «recepción en grado cero». Nos referimos a las situaciones en que las figuras de la cultura antigua son recibidas sin que puedan disponer de recurso alguno para hacer valer su condición de clásicas. En tal circunstancia extrema, no figuran en un curriculum en el que puedan aparecer como contenido fundamental. Se trata de clásicos «sin aura», que se encuentran por azar con gente que vuelve a ellos su atención por pura casualidad, por razones que poco tienen que ver con el culto a la cultura y tienen por tanto que obrar su efecto librados a sus propias fuerzas.

Estas situaciones pueden parecer extremas, pero nos parece que poco a poco se vuelven la tónica de la experiencia con nuestros clásicos. Un lector ejemplar, Alberto Manguel, nos brinda un caso que se nos antoja perfecto para darnos una idea de esa

⁴ Cf., entre otros, Hardwick 2003 y Budelmann & Haubold 2008.

⁵ Especialmente inquieto por esta posibilidad se muestra Settis 2006.

«recepción en grado cero» y que tiene por protagonista al mismísimo príncipe de los poetas antiguos⁶. En el capítulo introductorio a su historia de las recepciones de la *Iliada* y la *Odisea*, Manguel relata una anécdota sucedida en Colombia, donde en 1990, a iniciativa del Ministerio de Cultura de este hermoso país, se ideó un sistema de bibliotecas itinerantes para promover la lectura en lugares apartados o de difícil acceso. La invención tenía, a decir verdad, algo de entrañablemente literario en el medio hispánico, y su punto de ironía, dado que los libros eran transportados en albardas que cargaban sufridos y resistentes asnos en sus lomos, convertidos por este expediente en eficaces medios de alfabetización. El burro en España, como se sabe, es animal muy literario y, quizá por ello, está protegido como especie en extinción. Pues bien, llegados a sus destinos más o menos recónditos e inaccesibles, los libros eran confiados por lo general al maestro o maestra del pueblo, quien asumía de este modo la función de bibliotecaria. El catálogo de obras disponibles no hubiera disgustado del todo a alguien del talante del Mr. Grandgrind dickensiano, quien, como se recordará, no tenía paciencia con nada que no fueran hechos y más hechos. Lo componían sobre todo textos que se consideraban útiles para gentes a las que no se presumía intereses más allá de mejorar su supervivencia: botánica y agricultura, esencialmente. Con todo, algunos textos inútiles se colaron, entre ellos una *Iliada* en traducción castellana.

Los libros eran puntualmente devueltos a la biblioteca, pero hubo una excepción. Una sola, al parecer: la *Iliada*, que en una ocasión fue retenida por los lugareños de un pueblo, para sorpresa del responsable, quien consintió en ceder el libro a la comunidad si se le daba razón de por qué ese libro en particular. La respuesta, según la maestra, fue como sigue:

«Explicaron que la historia de Homero reflejaba la suya: la historia de un país desgarrado por la guerra en el que dioses locos se entremezclaban con hombres y mujeres que no sabían nunca exactamente de qué iba la lucha, o cuándo iban a ser afortunados, o por qué iban a morir⁷».

La curiosa coyuntura del encuentro de un texto, que se antoja de lectura especialmente ardua y muy poco del gusto contemporáneo por su ardor guerrero, y una comunidad cuyo nivel de capacidad lectora se consideraba necesitado, por decirlo suavemente, de cierto estímulo, invita a algunas reflexiones sobre las modalidades de recepción de los textos clásicos en condiciones extremas, como las que hoy vivimos fuera de la selva.

Es probable que el hecho, a todas luces singular, de que un ejemplar de la *Iliada* acabara en una albarda habilitada para una biblioteca de urgencia fuera

⁶ Mangel 2007: 16 ss.

⁷ Manguel 2007: 16-17. El autor remite al artículo en que comentó la noticia «Más que libros», *Semana* 04/06/2001, Bogotá.

debida al prejuicio clasicista de quien hizo la selección, un buen funcionario de uno u otro sexo, que obraba en la convicción de que estaba enviando a la selva la piedra angular de la civilización. Cabe también pensar que un cúmulo novelesco de accidentes resultara en esa fantástica casualidad sin concurso de propósito alguno. Fuera como fuese, que una traducción al castellano del texto de Homero circulara en el país y estuviera disponible para ser despachada *in partibus* con destino incierto es, en principio, un caso ejemplar de *tradición* clásica: un texto canónico de la cultura occidental se difunde por territorios colonizados por esa cultura con la pretensión de seguir haciendo valer su condición de clásico.

Ahora bien, el hecho de que los aldeanos, del género y condición que fueran, tomaran el libro para leerlo, no parece tener nada que ver con aura clásica alguna; y si por casualidad la circunstancia azarosa de su encuentro se debió a la educación de quien hiciera la selección, desde luego es difícil creer que clasicismo alguno estuviera detrás del hecho singular de que quisieran quedarse con él contraviniendo abiertamente las normas de las bibliotecas ambulantes de la República de Colombia. En suma, es poco creíble que quienes tuvieron la curiosidad de tomar prestada la *Iliada* estuvieran siguiendo el impulso de ganar cultura o de dárselas de cultos ante sus vecinos. En el trance de buscar motivos, nos inclinamos a pensar que lo que guió su elección fue, más bien, el hecho de que la *Iliada* estaba entre los pocos libros que *no* trataban de cosas útiles; si hubieran tenido a mano la *epopeya de Gilgamesh* (a la que, por cierto, se llega con frecuencia por la vía regia de las épicas clásicas) o el *Mahabharata*, es de creer que igualmente habrían querido quedarse con libros que cuentan tan fascinantes historias.

Pero el caso es que fue la *Iliada* lo que se les ofrecía y fue la *Iliada* lo que leyeron o se hicieron leer de una manera cuya agudeza no deja de sorprendernos. Para empezar, no parece que se tomaran la *Iliada* como un modelo de conducta marcial o una exaltación de la guerra, como podría tal vez esperarse dado el protagonismo indiscutible de la batalla en el poema homérico. De una manera misteriosa, sobre todo para quien piensa en términos simplones acerca de los efectos de la lectura en el público, los lectores (o lectoras) del pueblito colombiano no prestaron atención alguna a la acción desafortada de los héroes descomunales, sino que la fijaron en lo que iguala a aquellos personajes al resto de los mortales, a saber, su vulnerabilidad ante poderes que los sobrepasan de manera absoluta y sin trascendencia, es decir, en este mundo. Parece que entendieron bien la lección de Aquiles, quien, en el colmo de su desencanto, afirmaba que, a fin de cuentas, lo que importa de verdad es la vida y que nada puede hacerla volver, una vez perdida. Y de seguro que no hubieran quedado sorprendidos de escuchar al Aquiles de la *Odisea* (que a lo mejor les llegó en la siguiente reata), quien entre las sombras del Hades declara que vale más estar vivo, aun siendo el más humilde de los peones, que ser rey en los infiernos.

Más interesante aún es observar que la aparición de los dioses y sus intervenciones en el mundo humano no parecía tampoco suscitar problema alguno

de verosimilitud o un esfuerzo especial de imaginación. Conviene recordar que cuando el cultísimo Alessandro Baricco realizó su monumental recitación de la *Iliada* en Italia, de éxito tan fulminante como imprevisto, suprimió por completo el aparato divino, entendiendo que nada podía decir ese mundo de criaturas desmesuradas, que parecen humanos desenfrenados, a un público como el europeo, ateo ya de oficio y desencantado desde hace siglos hasta hacer de la religión un producto a la carta o espectáculo digno de parque temático⁸. En la remota aldea colombiana que nos ocupa, estas escandalosas criaturas divinas que desesperaban ya a los filósofos antiguos y a los padres de la Iglesia como la peor de las abominaciones, son entendidas perfectamente en unos términos que permiten comparación con las conclusiones de homeristas actuales.

Conviene no precipitarse a interpretar esta facilidad imaginaria del público lector colombiano por aquellos pagos como un caso práctico de «realismo mágico», como si el atraso presupuesto en este público, que unos burros habían venido a ilustrar, los hiciera de imaginación más viva, como aquellos bárbaros de Vico de fantasías vigorosas y, por tanto, más poéticas. Estas gentes no habitaban en Macondo y muy probablemente sabían ya de sobra qué es el hielo. Con todo, los dioses de la *Iliada* convocan una terrible presencia en sus vidas, vividas con una urgencia e incertidumbre de campo de batalla cuando no se está en ningún bando. Su explicación de que entre la vida que vivían y la que leían había una correspondencia de sentido (o de sinsentido) debe valorarse como un hecho insólito de recepción. En la selva colombiana una vicisitud de la tradición clásica pone un texto canónico en una circunstancia que lo despoja de toda su autoridad y lo fía a sus más elementales medios de supervivencia, a saber, la ficción a la que es capaz de invitar en la imaginación lectora y el interés que es capaz de suscitar dada la situación en la que vive quien lee. Homero, que desembarcó probablemente como un clásico, no vale ya en la selva como autor clásico, sino más bien como un naufrago que se hace interesante y hasta, al parecer, imprescindible para gentes que probablemente estaban hasta el gorro de lecturas provechosas. Y aquí, donde no vale por su nombre ni su renombre, sino por la historia que cuenta y la voluntad popular de retenerlo, Homero conquista una *clasicidad* fugaz y perentoria que es fruto de la terminante eficacia de las ficciones que circulan bajo su nombre en las urgencias de la vida, cuando lo más grande, como el poema mismo deja más que claro, está en juego: la vida misma.

El caso del pueblito colombiano que sucumbe al encanto narrativo de un Homero a quien nadie conoce y precisamente por aquello que deja más que fría

⁸ Baricco 2005. La recitación pública del texto continúa el experimento de lectura del *City Reading Project*, y tuvo lugar en la Academia Francesa en Roma el día 21 de septiembre de 2003, en el marco del Festival Roma-Europa de ese año. En septiembre de 2004, dentro del mismo Festival, Baricco lleva a cabo el proyecto de una recitación del texto completo de la *Iliada*. En el prólogo al texto, el autor aporta una interesantísima información sobre la recepción de la recitación por vía radiofónica y explica las opciones que siguió para actualizar el texto, entre otras la conveniencia de enmendarle la plana a Homero y quitar a los dioses de en medio.

a la gente de Europa, puede parecer excepcional. Sin embargo, creemos que no hay que andar muy lejos para encontrar casos cuando menos análogos y que nos conciernen muy de cerca. En el presente trabajo acudimos a la novela contemporánea para explorar la recepción de los mitos trágicos en una situación que raya la recepción en grado cero, porque afecta a personas y personajes especialmente adecuados para ponerse en esta situación. Se trata de la novela *La furia ámbar*, de Natalie Haynes, en la que el protagonismo toca a adolescentes que se encuentran por azar enfrentados/as a los mitos antiguos en sus avatares trágicos.

2. EMOCIONES ANTIGUAS Y FICCIÓN LITERARIA: IRA Y AFLICCIÓN

La lectura de la novela de Natalie Haynes nos ofrece, además, una oportunidad magnífica para, siguiendo el dictado del volumen, *actualizar* las emociones antiguas. Entendemos por ‘actualizar’ algo diferente al empeño de hacer parecer a los antiguos gente de nuestros días. Ciertamente, no resultaría difícil hacerlo, dado que la ira es, como ha visto bien Peter Sloterdijk, uno de los imprescindibles gurús filosóficos actuales, la pasión de nuestro tiempo, que requiere de una disciplina, la *timótica*, para su correcta exploración y entendimiento⁹. Ciertamente, Sloterdijk se adelanta a aplicar la retórica de la alteridad a la pertinencia de la ira antigua, y apenas nos invita a entrar en su libro con una evocación de la ira como «la primera palabra de Occidente», se apresura a advertirnos que el acceso a la ira homérica nos está completamente vedado a la gente de hoy, pobladores de la llanura y la esfera de cristal.

Posiblemente sea así. Tal como nos la pinta Sloterdijk, convenientemente instruido por Nietzsche, la ira homérica es una energía magnífica y positiva, que no está velada por mala conciencia alguna sobre la terrible destrucción que provoca. La ira pertenece a la tarea del héroe, quien de ese modo da a la vida una luz sin la cual el mundo carece de significado. Es una energía mediada por la inspiración poética y que circula en unas condiciones que son inasequibles a gentes que han cumplido ya una secularización completa, como deja ver bien el experimento de Baricco que mencionábamos antes. Y, sin embargo, si algo pone en evidencia el espléndido libro de Sloterdijk es la inesperada actualidad de la ira antigua, como hemos de ver en seguida. La ira que nos viene y se ha hecho noticia del día, la propia de nuestra era timótica, convertida en producto de una peculiar economía con sus agencias y distribuidores, es una ira *activa*, asociada al orgullo y la autoafirmación, inseparable de la venganza y conectada estrechamente con el odio, que es el medio en que aquella se conserva y acumula, según el propio Sloterdijk enseña. Ahora bien, conviene observar que ésta es precisamente la configuración de la ira antigua y los rasgos que la hacen primitiva e inasequible; su conexión con la dignidad dañada y su vital vínculo

⁹ Sloterdijk 2010.

con la venganza, son los mismos que se destacan en el panorama de la historia que vivimos. Y del mismo modo, diríamos, renace el heroísmo de quienes pasan de la humillación a la cólera que cumplen como justicia.

En este trabajo nos conformaremos, sin embargo, con un propósito más modesto. De entrada daremos al verbo «actualizar» el significado en cierto modo aristotélico (que también aparece, por cierto, recogido en el diccionario de la Real Academia) de ‘poner en acción o acto’, que nos parece especialmente adecuado al caso. La historia que cuenta *La furia ámbar* es un medio espléndido para «energizar» la furia y la pena antiguas al presentarnos un caso imaginario de pasiones adolescentes que progresa narrativamente sobre el trasfondo de emociones míticas, a las que esos adolescentes, ya bastante enfurecidos, son peligrosamente expuestos de manera inesperada y sin previa noticia de ellas, es decir, «en grado cero». Ya el título de la novela deja ver que en esta obra el protagonismo toca a las emociones destructivas, y quien lea atentamente descubrirá hasta qué punto esas emociones son capaces de transformar las identidades según los modelos míticos de esta pasión.

Sobre la idea de emoción que aplicamos en este trabajo, baste decir a propósito de un tema tan debatido que nos adscribimos a las propuestas de Martha C. Nussbaum, David Konstan y Richard Sorabji sobre la importancia decisiva del componente cognitivo en la especificidad de las emociones como episodio psicológico¹⁰. No es desde luego ajena a esta preferencia nuestra vocación académica ni nuestras inquietudes morales, como tampoco el hecho de que esta manera de entender las emociones y la posibilidad de elaborarlas terapéuticamente goza de una pujante actualidad¹¹. La orientación cognitivista subraya en los episodios emocionales el protagonismo del complejo de creencias, evaluaciones y juicios sobre aquello que las motiva, las circunstancias en las que se dan y el modo adecuado de encauzarlas, todo lo cual hace de ellas algo más que reacciones instintivas o apetitos activados. Las emociones constituyen la más compleja y rica forma de interacción con el mundo al ser a un tiempo expresión del valor que damos al medio humano en el que vivimos y acción apropiada al tipo de relación en que el mundo nos implica. Las emociones, por decirlo en una palabra, están entendidas aquí desde un planteamiento eudemonista, que considera el mundo desde el punto de vista de nuestras metas y fines, es decir con el relieve que dan las cosas a las que damos valor y consideramos necesarias para la vida buena.

La primera emoción de la que hablamos, ya lo hemos adelantado, es la que llamaremos indistintamente «ira» o «cólera» en la exposición que sigue, y una descripción de su tratamiento en la novela deja ver una inesperada fidelidad al paradigma

¹⁰ Konstan 2006: 3-40, Nussbaum 2001: 19-88, y Sorabji 2000: 17-28. En lo sucesivo utilizaremos los términos pasión y emoción indistintamente, aunque la opción es a veces objeto de distinción terminológica en los tratamientos modernos sobre el tema.

¹¹ La inspiración terapéutica de las tradiciones antiguas sobre las emociones sigue especialmente vigente hoy en la terapia cognitiva conductual, véase Robertson 2010.

aristotélico. La constatación es especialmente sorprendente, porque la exploración de este paradigma antiguo se viene realizando con un escrupuloso programa destinado a mantener permanentemente activo el «dispositivo de alteridad» del que hablábamos anteriormente¹². La investigación, ejemplar en este sentido, de David Konstan advierte insistentemente sobre la necesidad de tomar precauciones ante la tendencia a universalizar complejos emocionales a partir de ciertas similitudes parciales que llevan a perder de vista las diferencias reveladoras de la singularidad del campo emocional en cada tiempo y cultura¹³. En el caso de la ira, esta tendencia asimiladora ha sido bastante poderosa, dado que esta emoción ha sido, como pocas otras, considerada universal en virtud de su naturaleza reactiva fácilmente reducible al instinto y la irracionalidad.

En la descripción aristotélica de esta pasión que figura en la *Retórica* (2.2, 1378a31-3), el filósofo señala que entenderá por ira un deseo de venganza acompañado de dolor por causa de una ofensa hecha a la propia persona o a alguien de los suyos. Aristóteles subraya que tanto la venganza como la ofensa deben ser percibidas, aunque la expresión permite otras interpretaciones¹⁴. En su autorizada exploración de la ira aristotélica como punto de partida para entender la ira griega, David Konstan se muestra especialmente cuidadoso en puntualizar *las diferencias* que pasamos a revisar de manera necesariamente somera.

En primer lugar, es de señalar que en la relación aristotélica parece faltar un factor importante de su motivación. En efecto, Aristóteles parece aceptar sólo las iras que derivan del desprecio *sentido* y de los actos que son evaluables en esos términos. Lo cual quiere decir que el daño y el perjuicio *en sí* no parecen entrar dentro de la definición aristotélica, que tomaría en consideración la intención degradante del daño en su caso, la voluntad de disminuir a la víctima, y no la importancia del daño¹⁵. A diferencia de la cólera, son el odio y la enemistad las pasiones empeñadas en dañar lo más posible a sus objetivos, y como sabemos tristemente, el odio no tiene por qué seguirse de daño previo alguno¹⁶. El estagirita

¹² Una exploración de los problemas vinculados a la traducción de las emociones y a su validez transcultural puede leerse Cairns 2003 y Harris 2001: 1-31. Sobre la posibilidad de una comprensión intercultural de las emociones a partir de un análisis del establecimiento de «escenarios cognitivos» básicos que permitirían construir una «gramática universal de las emociones», Wierzbicka 1999, especialmente sobre los dos escenarios básicos de la ira, pp. 87-89. Un amplio programa de exploración de las emociones antiguas y los requerimientos metodológicos para proceder en este espinoso campo se puede encontrar en Chaniotis 2012. Chaniotis & Kaltsas 2017 es el catálogo correspondiente a una exposición de la Onassis Foundation USA dedicada al tema y presenta una espléndida colección de ilustraciones.

¹³ Konstan 2006: 3-40.

¹⁴ La expresión es *timôrias phainomenês dia phainomenên oligôrian*. Sobre los problemas de traducción del término *phainomai*, cf. Konstan 2006: 42 y 278, n. 5.

¹⁵ Cf. Konstan 2006: 45-46.

¹⁶ Puede ser interesante señalar aquí la impresionante historia de Melville *Billy Budd*, explorada por Arendt 1988.

es, además, muy preciso en lo que respecta a los tipos de ofensa que provocan la reacción airada y el apetito de venganza (*Ret.* 2.2, 1378b10-1379a32): el desprecio o el trato desconsiderado (*kataphrónesis*), el perjuicio dictado por la simple voluntad de perjudicar (*epêreasmós*) y el abuso arrogante o prepotencia (*hybris*). En consecuencia, conforme al planteamiento de Aristóteles, no hay lugar para la ira cuando la ofensa la infiere alguien socialmente superior a un subordinado. En tiempos democráticos esta limitación social de la indignación, que haría impensable la furia de un esclavo, resulta cuando menos inaceptable.

Cabe preguntarse, sin embargo, hasta qué punto no estaba Aristóteles en lo cierto al hacer del trato despreciativo el factor clave de la reacción airada y, hasta qué punto este elemento ancla su tratamiento en la sociedad de su tiempo¹⁷. La cuestión es hasta qué punto las sociedades modernas no están igualmente pendientes de este factor en los episodios de cólera social e individual que proliferan por doquier. Al subrayar la condición de sociedad jerarquizada de las sociedades antiguas en contraste con las democráticas de nuestro tiempo se corre el riesgo de no ver que la condición humana se ha convertido en justamente *status* universal, y con él todos los elementos que definen su trato. Es posible afirmar que la era timótica que vivimos es efecto de la universalización de la dignidad de los individuos y, por tanto, de la proliferación de la ocasión para ofender que es propia de las sociedades de iguales¹⁸.

En segundo lugar, también parece que en su definición Aristóteles se excede en la conexión entre ira y venganza: en realidad, la ira *es* el deseo de venganza, y este vínculo es característico de la concepción antigua de la ira, como ha subrayado Harris¹⁹. Ahora bien, de la vigencia de esta dimensión activa no cabe dudar, como señalábamos antes a propósito de Sloterdijk. La respuesta vengativa suscita en pensadoras actuales de las pasiones como Nussbaum o Govier una inquietud especial²⁰. Estas autoras parecen preocupadas por redimensionar la ira en términos que no impliquen necesariamente la desesperada acción reparadora de la venganza, que se racionaliza frecuentemente como justicia. La propuesta de Nussbaum en este sentido de idear una “ira reflexiva”, en sí no muy convincente, que se desprendiera progresivamente de la irracionalidad de pretender compensación proporcional al mal sufrido y se agotara en mostrar la indignación ante aquello «que no debe suceder y hay que cambiar», es buen un signo de las inquietudes modernas ante las derivas violentas de la cólera y el intento de controlarlas²¹.

¹⁷ Cf. Konstan 2003: 99-120. En este mismo sentido, Aristóteles precisa que la ira se siente cuando el ultraje viene de aquellas personas a las que no correspondería. *Arist. Ret.* 2.2. 1378b 25-26, cf. Konstan 2003: 55. Sin embargo, la traducción del pasaje es controvertida, cf. Harris 2001: 59, n. 47.

¹⁸ Sobre las peculiaridades emocionales de las sociedades democráticas, bien percibidas por Tocqueville, cf. Sanders 2014.

¹⁹ Cf. Harris 2001: 32-50.

²⁰ Nussbaum 2016 y Govier 2002.

²¹ Nussbaum 1995 ha explorado las terapias antiguas de la ira epicúrea, estoica y escéptica.

La ira antigua es, en suma, una ira *extraña* que parece venida de tiempos definitivamente pasados, cuando proliferaba el *homo hierarchicus* que se tomaba la justicia por su mano. Pero de la consideración reflexiva de esos mismos rasgos que nos la hacen turbadora y ajena -su asociación con el desprecio y las personas que pueden o no causarlo, así como su vinculación con la venganza y el resarcimiento en términos de justicia-, resulta que esa extrañeza cobra un aspecto de inquietante familiaridad. En suma, al poner a trabajar el operador de alteridad hemos acabado por generar una extrañeza demasiado próxima.

En cuanto a la segunda emoción que consideraremos aquí, frente al acuerdo general sobre la naturaleza emocional de la ira, la condición del dolor y el sufrimiento espiritual, que se expresan en castellano con el término «aflicción» y, más comúnmente «pena», resulta mucho más difícil de establecer como emoción²². Si tomamos como referente la teorización aristotélica, no encontramos en la relación canónica de las emociones ninguna que pueda traducirse sin más por los términos correspondientes en las lenguas modernas. La razón puede estar precisamente en el vocabulario, dado que Aristóteles diferencia claramente entre los sentimientos de dolor y placer, de un lado, y las emociones, de otro, e indica en cada caso cómo los primeros acompañan a las segundas²³. Así, por ejemplo, en el caso de la ira, el dolor sentido por el desprecio convive con el placer de anticipar la venganza. Ahora bien, para decir «dolor» Aristóteles recurre entre otros al término *lype*, que puede significar tanto el sufrimiento físico como el moral o espiritual. Las escuelas helenísticas que tanto se preocuparon por la cuestión del placer y el dolor, fueron más exigentes con el vocabulario y, así, los epicúreos prefieren el término *algos* y *algedon* para el dolor, mientras que los estoicos se sirven de *lype* para significar la emoción que se asocia a la creencia de que algo malo nos está pasando. En este caso, el dolor como emoción con un contenido cognitivo específico ha quedado ya establecido en un sistema de emociones bastante estricto, pero Aristóteles no da este paso, ni deja claro de qué clase de dolor se habla como acompañante de las emociones²⁴.

Konstan apunta, en primer lugar, que en el caso de la pena el componente evaluativo parece poco importante, sobre todo si lo comparamos con la complejidad de los juicios implicados en la compasión, la ira o la envidia²⁵. Especifica esta limitación señalando que cuando sentimos la pena por la pérdida de alguien no medimos normalmente la pérdida en el eje de la proximidad. Esta precisión

²² Nussbaum 2001 toma esta emoción como punto de partida de su exploración de las pasiones.

²³ Konstan 2006: 245 s.

²⁴ Las filosofías antiguas se distinguen por la atención que dedicaron a la complementariedad del placer y el dolor, y muy especialmente al segundo como objetivo del trato terapéutico. Un espléndido tratamiento de las versiones filosóficas y la sofisticación de sus propuestas puede leerse en Prost 2004.

²⁵ Konstan 2006: 246-247: «It may be that the loss of a loved one involves relatively little in the way of appraisal, in comparison with other emotions».

se antoja poco convincente. En realidad, la evaluación de la aflicción es algo bastante normal y de hecho tenemos que justificar nuestra expresión de pena cuando la persona por la que lloramos no pertenece en principio a nuestro círculo de allegados. La expresión de dolor está más o menos rigurosamente codificada en las sociedades humanas en función precisamente del grado de proximidad.

En otro orden de cosas, Konstan observa que la pena tiene, frente a otras emociones prototípicas más activas, un rango de disposición a la acción (“action readiness”) muy restringido, algo que hay que reconocerle, por lo demás, a otras pasiones indiscutibles, como la compasión, en su versión aristotélica al menos²⁶. Parece que al sentimiento de aflicción sólo corresponde una acción de orden expresivo, la de lamentarse. Pero que la acción del lamento es una acción bien eficaz es algo que resulta con claridad del interés que el lamento ha suscitado en la investigación moderna: el lamento se ha convertido prácticamente en objeto de una disciplina propia, a la que podríamos dar el nombre de *pentología*²⁷.

Cabe, en fin, destacar que una peculiaridad de esa acción propia de la pena nos permite reconsiderar la reserva anteriormente hecha sobre la riqueza cognitiva del juicio asociado con este sentimiento. Un componente importante de la lamentación está consagrado al recuerdo de lo perdido, a la evocación de la inmensidad de la pérdida, lo que quiere decir que, lejos de tener disminuido el contenido evaluativo, la pena realiza en el acto de lamentación toda una construcción imaginaria del mismo extraordinariamente vívida. En la lamentación por el ser querido, la pérdida se va especificando en las dimensiones que la hacen grande, por ejemplo, en el lamento por los niños muertos que evoca contrafactualmente la vida que esos niños no pudieron tener. ¿Y qué decir del complemento consolatorio de la expresión de la pena, que Konstan precisa puntualmente al final del capítulo²⁸? Se trata de un género consagrado a la evaluación de la conveniencia de la lamentación conforme a varios ejes bien establecidos: el tiempo pasado, la experiencia común del género humano, la perspectiva de nuevas alegrías...

La peculiaridad emocional de la pena y la desatención de Aristóteles a la hora de integrarla sin más con el resto de las pasiones deriva, a nuestro juicio, de la facilidad con la que se combina con otros episodios emocionales. El propio Konstan da la clave al proponer el ejemplo de Electra, aunque su empeño es defender que la heroína está más airada que acongojada²⁹. Pero la pregunta es si los episodios pasionales permiten o hacen siquiera recomendable una distinción clara. Como Konstan ve bien, en último término es una mezcla de ambas la que da la idiosincrasia pasional de Electra: en los versos que recita ante un coro

²⁶ Konstan 2006: 247-248.

²⁷ Cf., entre otros, Wilce 2009. En el campo de los estudios sobre la Antigüedad, el trabajo ya clásico de Loraux 1999 puso de relieve la inmensa fuerza antipolítica del lamento de las madres.

²⁸ Konstan 2006: 254-258.

²⁹ Konstan 2006: 248-251.

que se empeña en razonar y un hermano que escucha a escondidas, pasamos sin solución de continuidad del lamento por la pérdida de un padre a la expresión de la rabia que produce su injusto asesinato. Es la combinatoria de las pasiones y el tránsito entre ellas lo que resulta literariamente interesante y es la capacidad de inmiscuirse como pasión en otra lo que Aristóteles elabora cuando hace de la del dolor un episodio del complejo emocional.

Ira y aflicción muestran claramente en el personaje de Electra su terrible capacidad de colaborar y esta capacidad, que se encuentra igualmente en otras simbiosis pasionales, permite revisar una las reservas a la naturaleza pasional de la pena: su carácter poco competitivo. En realidad, lo que muestra tanto el comportamiento de Electra como la cuidada legislación antigua sobre la extensión y modos de expresión de la aflicción en el caso del lamento funerario es justamente el potencial que tiene el lamento de servir a la rivalidad intracomunitaria. Dado que las exequias son expresión ante todo de la calidad del muerto, i.e. una exhibición de su valor (y por tanto equivalentes a un juicio evaluativo sobre la inmensidad de su pérdida), no pasó desapercibido a los legisladores antiguos hasta qué punto los excesos en este sentido son destabilizadores. Pero en lo que a su relación con la ira se refiere, parece evidente que el sostenimiento de un recuerdo de lo perdido sirve muy bien para mantener viva la necesidad de equilibrar la balanza que requiere el sentimiento de cólera. De la aflicción a la cólera y viceversa hay un flujo emocional continuo del que la Electra antigua es emblema mitológico muy fértil, como veremos en la novela *La furia ámbar*³⁰.

3. LA FURIA ÁMBAR, DE NATALIE HAYNES

En *La furia ámbar*, ira y aflicción se unen inextricablemente en la desconsolada Alex Morris tras la muerte de su prometido Luke³¹. La joven y prometedora directora teatral reacciona ante el asesinato de su novio con un duelo exacerbado que la aísla de su pasado y de su entorno³². El dolor que Alex cultiva con tenaci-

³⁰ Sobre la aflicción y la cólera de Electra, Morenilla 2006, así como Fialho 2006. Para la extraordinaria recepción de Electra en la literatura y las artes musicales y cinematográficas, cf. Bakogianni 2011.

³¹ *The Amber Fury* (Corvus, 2014), la primera novela no infantil de Natalie Haynes, se publicó como *The Furies* en la edición norteamericana (St. Martin's Press, 2014). Existe traducción española (Siruela, 2015), si bien preferimos citar en la lengua original de la versión inglesa, que es la que hemos utilizado. Para ser la primera novela de la escritora, esta obra ha gozado de una acogida crítica bastante favorable.

³² «I didn't want to be cured of my grief, I wanted to wrap myself up in it like a comfortable old coat (...). I wanted to wear it every minute of the day, (...). I gave up talking to my friends, to Luke's friends, because everyone wanted to try to make me feel better, to talk about the healing qualities of time and what Luke would have wanted. But what Luke wanted didn't matter any more. That's what happens when you die. And I didn't want time to heal my wounds». Acto I, capítulo 7, p. 97.

dad no solamente es inmune a cualquier atisbo de terapia consolatoria al uso³³, sino que se resiste violentamente a ser aplacado o compadecido³⁴. La pena parece cultivada como un antídoto contra el olvido y está, de hecho, sostenida por una cólera alimentada por un cúmulo de juicios evaluativos que acentúan aún más su aflicción y desconsuelo³⁵.

La furia ámbar recorre en el discurso interior de Alex los tópicos trenéticos que hemos expuesto más arriba: la muerte antes de tiempo de Luke, de apenas 26 años³⁶; la vida en común que aún le quedaba a la pareja por vivir juntos y que ha sido cercenada en un instante³⁷; el valor particular e insustituible del ser amado, del que su prometida ha sido privada para siempre³⁸. Las circunstancias concretas de la muerte del joven añaden, además, elementos valorativos específicos que entrelazan aún más fuertemente la emoción de la pena con la de la cólera: como la propia Alex aclara a sus alumnos, su prometido no murió, sino que fue asesinado.

Merece la pena explorar el desarrollo narrativo de la ira de Alex Morris, pues experimenta una evolución estrechamente relacionada con la maduración moral del personaje, en la línea predicada por Nussbaum. Con poco más de veinticinco años, Alex es todavía una postadolescente cuando recibe el impacto terrible de la noticia del asesinato de su prometido³⁹. Hasta entonces, había vivido entregada a su profesión como directora teatral, en la que estaba dando exitosamente sus primeros pasos, sin más problemas o dificultades que las de pagar el alquiler y satisfacer las demandas de su caprichosa compañía de actores. La muerte de Luke, que ha perdido la vida por salir a defender a una mujer en un episodio callejero de violencia machista, convierte a Alex en un trasunto femenino del Admeto trágico. Como el personaje de la *Alceste* euripídea, que la propia profesora lee y comenta con sus alumnos, Alex rechaza los tópicos consolatorios de un *coro* de personas, como su terapeuta, sus amigos o su propia

³³ «I had lost patience with therapy after Luke died. I was referred to a grief counsellor who was every kind of idiot. (...) I tried not to hate her and everything she stood for, but it was one struggle too many». Acto I, capítulo 7, pp. 96-7.

³⁴ «I rejected kindness and understanding and sympathy, because I wanted none of it. The only thing I wanted was not to need their pity, and it was too late for that». Acto II, capítulo 3, p. 128.

³⁵ «And I didn't want to let go of it, either. What other way did I have to keep him real? Carrying his dead weight was better than forgetting him. Grieving was better than waking up to realise I couldn't remember which of his eyes had the brown fleck in it». Acto I, capítulo 2, p. 33.

³⁶ «Luke wasn't even twenty-six when he died». Acto II, capítulo 3, p. 127.

³⁷ «We believed everything was still ahead of us, because it was. And then suddenly, it wasn't». Acto II, capítulo 3, p. 127.

³⁸ «I just want him back,' I wept. 'It's the only thing I want, it's the only thing I'm ever going to want. And I can't have it». Acto III, capítulo 5, p. 194.

³⁹ En un artículo de prensa publicado en *The Times* el 30.11.2006, Natalie Haynes habla precisamente de sí misma como de una postadolescente a la edad de veintidós años. Por las fechas de ese artículo la autora contaba ya con treinta y dos años de edad.

madre, para entregarse a un duelo en el que no hay lugar para la distracción de la pena. Los altercados con su madre evocan en cierto modo los de Admeto con su padre. En lugar de estar unidas por el dolor común de la pérdida de un ser amado –la madre de Alex perdió hace unos años a su esposo, el padre el Alex, enfermo de cáncer–, la hija se distancia aún más de su madre tras la muerte de su prometido. Los argumentos de Alex suenan familiares a quien conozca la obra de Eurípides: para la joven, sus padres pudieron vivir y despedirse y la muerte del padre tras una enfermedad a los cincuenta y cuatro años no es, a sus ojos, tan deplorable como la muerte repentina a los veinticinco⁴⁰. Alex está obcecada con su propio dolor y se muestra cruel e inflexible, como ella misma reconoce, con todos aquellos que intentan mitigar su duelo⁴¹.

Las emociones de Alex son cultivadas de manera celosamente privada. La joven denuncia la indignación inmediata y reactiva de la masa anónima a través de las redes sociales. Ante el asesinato de Luke, la gente reclamó con cólera visceral una justicia retributiva que no era sino una forma de venganza ciega. Pero en esta pasajera indignación popular, con su correspondiente apetito de venganza, Alex no percibe solidaridad ni compasión, sino, por el contrario, una absurda enajenación del duelo que solo a ella compete, porque es a ella a quien afecta personalmente. Alex juzga en términos aristotélicos la estupidez de la cólera «virtual» promovida por los medios, que suscita las pasiones de personas que no han sufrido daño alguno, ni en su propia persona ni en la de los suyos⁴². Ella, por su parte, se siente en principio legitimada a esa forma de la cólera aristotélica que va irremisiblemente unida al deseo de venganza⁴³.

En su proceso de duelo, sin embargo, Alex irá refinando el contorno de sus emociones al observar no solamente las razones de su pena sino también sus efectos. Su huida de Londres y del pasado es, en primera instancia, un paso hacia delante

⁴⁰ Acto I, capítulo 6, pp. 81-82.

⁴¹ «I didn't care who I hurt, because I knew that whatever I did, they would still be less injured than me, so what could they possibly complain about? And when I finally realised that neither my friends nor my family deserved this, I walked away, so I wouldn't hurt them any more». Acto II, capítulo 3, p. 128.

⁴² «Rage appeared in unexpected quarters after Luke died. Unexpected to me, at least. People sprang up all over the net, demanding that his killer be killed in turn, advocating all kinds of torments for the person who had taken Luke from us. No-one had taken Luke from them, of course. These were complete strangers: not Luke's friends, and not mine. Yet they were a more violent lynch mob than everyone who had known Luke could possibly have been. (...) When it had only just happened, when his body was yet to be released to his parents, the internet was filled with these hate-fuelled, terrifying semi-literates howling for blood and retribution. I was too numb to howl for anything. I just used to wonder how they could possibly be so angry. They couldn't have been more outraged if Luke had been their own son or brother or husband». Acto II, capítulo 3, p. 126.

⁴³ «I would say that I feared for the safety of Luke's killer in the days before he was arrested. But I didn't. At that point, I would have killed the man who killed Luke with my bare hands. I wouldn't have hesitated. (...) One of the things that most frightened my mother, in the aftermath of Luke's death, was how quickly her daughter changed into a Fury». Acto II, capítulo 3, p. 126.

en un proceso lento y doloroso de maduración, llevado por los mejores propósitos: no hacer más daño a los suyos y ayudar a los adolescentes problemáticos del colegio de Rankeillor Street⁴⁴. Durante este proceso, la ira se agazapa aletargada, apenas vencida por el estupor que todavía domina su existencia, como advierten en seguida sus alumnos de cuarto curso⁴⁵. Pero, como nos recuerdan con tenacidad las novelas que imitan la vida, a Alex le resulta imposible huir del pasado: «I took tiny, faltering steps towards a new life, and every time I covered any distance, I got punched in the gut and fell right back to where I'd started⁴⁶».

Por ello, cada vez que alguien del exterior trae a su mundo noticias que le aportan un nuevo detalle sobre el asesinato de su prometido y sobre la suerte de su asesino, la indignación salta como un resorte enfurecido en su interior. La carta de la policía en la que se le informa sobre la lenidad de la pena a la que ha sido condenado el agresor gracias, entre otras razones, al testimonio en su favor precisamente de Katarina, la mujer por la que Luke muriera, desata la cólera de Alex, que ve en esa actitud un menosprecio insufrible al sacrificio de su prometido⁴⁷. Del mismo modo, la noticia publicada en el *Daily Mail* sobre el compromiso de boda entre Katarina y Dominic Kovar, el asesino de su prometido, le hace estallar en una cólera envenenada de venganza que, como ella misma reconocerá en seguida, tiene algo de melodramática⁴⁸.

La trama de la novela tiene su nudo más sólido en el encuentro de la historia de Alex con otra historia llevada por las mismas pasiones. Melody Pearce, la alumna más avanzada de la clase de dramaterapia que imparte Alex en Rankeillor Street, llega a obsesionarse con su profesora sin que esta, ni nadie en el colegio o en su familia, logre advertirlo a tiempo. Adolescente problemática,

⁴⁴ «I'd arrived in Edinburgh full of intentions to do something good, to make up for my cruelty. I didn't manage that either». Acto II, capítulo 3, p. 128.

⁴⁵ Alex apenas reacciona ante la conducta disruptiva de sus alumnos en clase. Su aspecto físico, incluso, es muy descuidado. A las alumnas les llama especialmente la atención su pelo, mal peinado, mal cortado y con los desvaídos restos de haber sido tintado en el pasado.

⁴⁶ Acto IV, capítulo 6, p. 246.

⁴⁷ «If she [Katarina] had been standing in front of me then, I realised, I would have pumelled her face into the ground. I would have held her by her ugly, greasy, too-high ponytail and I would have smashed her onto the rocks beneath my feet over and over again». Acto III, capítulo 6, p. 200. La indignación de Alex hará que deje de ir, como hasta entonces había estado haciendo, prácticamente cada semana a Londres para contemplar a la mujer por la que Luke había arriesgado fatalmente su vida: «I had promised myself, when the police letter arrived, that I would stop going to London each week. I was too angry the week after I received it, and too sad and weary in the weeks after that». Acto IV, capítulo 1, p. 209.

⁴⁸ «I had spent forty-eight hours, by that Friday morning, corroding with anger. How could Luke have been lost, while the people who took him continued to thrive?». Acto IV, capítulo 6, p. 246. «I felt my anger crystallise into a tiny solid shape in the centre of my chest. I hated him [Dominic Kovar], right then, with a purity I have never otherwise felt, untainted by any other emotion, unsoftened by mitigation. I wanted justice: the real kind, not the legal kind. And I wanted to hurt. I didn't want him to lose what Luke had lost. I wanted him to lose what I had lost. (...) I left Edinburgh planning to kill her». Acto IV, capítulo 6, p. 247.

prácticamente sorda desde los cinco años, Melody acusa una triste historia personal que hace mella en su conducta, irascible y vengativa, si bien, como su profesora, al modo aristotélico. A la edad de cinco años, y como consecuencia de un sarampión contra el que no habían sido vacunados por decisión de su padre, ni ella ni su hermano pequeño, Mel (como es llamada en la novela) perdió a su hermano de apenas tres años. Pero, además, a resultas de esta enfermedad su capacidad auditiva se vio gravemente afectada. Tras la muerte de su hermano, la relación de sus padres se deteriora y Mel y su madre se trasladan a Edimburgo, mientras que el padre de Mel se queda en Leeds. La muchacha crece con un padre prácticamente ausente y con una madre que no puede dejar de culpar a su ex-marido por no haber vacunado a sus hijos. Por añadidura, las relaciones que sus padres entablan con otras personas nunca son del agrado de la hija.

A lo largo de la novela se descubre que Mel ha llegado a la institución de Rankeillor Street tras haber sido expulsada de su colegio anterior debido a un episodio de violencia escolar contra una alumna que había acosado a una amiga⁴⁹. Aunque, como señala Robert, el director, Mel es «normal» para el tipo de alumnado del centro de educación especial de Rankeillor, con «dificultades para controlar su carácter», lo cierto es que la adolescente manifiesta una clara tendencia a la furia vengativa⁵⁰. Cuando Jono, su compañero de clase, le falta el respeto a su profesora predilecta, se las vale para castigarlo con lo que la propia Alex califica de «venganza perfecta», pues logra que el muchacho aplaste con su propio peso la PSP que sus padres le regalaran por navidades⁵¹. Del mismo modo, cuando advierte que Anika, otra compañera de clase, le ha robado el bolso a Alex y que apenas se ha esforzado en disculparse, reacciona con irritación y piensa en cómo poder devolverle la ofensa⁵².

Para interesar a este grupo de adolescentes que resulta de concentrar casos que no encajan en los colegios normales Alex despliega la singular estrategia de hacerles leer tragedias griegas. La convicción de la profesora en torno al valor de estos textos, sobre los que exhorta a su alumnado a reflexionar y discutir, brinda a la adolescente la oportunidad de enfrentarse a las ‘grandes verdades’, como la libertad, la responsabilidad, la culpa, la muerte y la expiación⁵³. No todos reaccionan de la misma manera. Mel queda fascinada ante las lecturas de tragedias griegas que su profesora les propone, pero todavía más por el descubrimiento de otra tragedia más cercana: la historia personal de aquella.

⁴⁹ Cf. Acto I, capítulo 7, p. 90.

⁵⁰ El bueno de Robert tampoco parece intuir la gravedad del carácter dañado de Melody cuando tranquiliza a Alex: «She’s certainly normal for here. She has, like all of them, some difficulty controlling her temper. (...) don’t worry. Please don’t». Acto I, capítulo 7, p. 91.

⁵¹ Cf. Acto 1, capítulo 7, pp. 92-3.

⁵² Cf. Acto IV, capítulo 3, p. 223.

⁵³ «Alex really believes we’d be better people if we read more Greek tragedy. She thinks it has these big truths in it, you know. And when we were doing this debate today – (...) – I thought she might actually have a point». Acto I, capítulo 7, p. 86.

Alex, que no es profesora de lenguas y literaturas clásicas sino de drama y drama-terapia, tiene que enfrentarse a un alumnado aburrido y decepcionado no solo con la educación escolar recibida sino hasta con el mismísimo Shakespeare. Nadie de la clase de cuarto parece haber oído nunca hablar de Edipo o de Antígona, y, en general, los nombres de los personajes de las tragedias griegas les resultan rarísimos. Pero, como en el caso de los aldeanos colombianos, las ficciones que Alex les propone leer, más allá de toda pretensión utilitaria o incluso culturalista, son capaces de suscitar su interés más personal. Los tragediógrafos griegos son leídos no por su condición de clásicos sino por el atractivo de las historias que plantean, protagonizadas por personajes de vidas dañadas y conflictivas.

¿Por qué resultan atractivas estas historias de héroes de nombres exóticos, entre los que sólo Edipo parece ser vagamente conocido y no precisamente gracias a Sófocles? Las tragedias griegas son especialmente valoradas por la alumna, cansada hasta el hartazgo de lo fácil y estereotipado⁵⁴. Es lo extraño de las mismas lo que llama su atención para desencadenar una energía de interés que ya va sola. Aficionada a las historias, Mel lee con avidez las tragedias griegas; va por delante de la clase, se aficiona a la mitología griega. Tanto Mel como sus compañeros y compañeras de clase constituyen un espléndido ejemplo de la recepción en grado cero de la que hemos hablado más arriba: reconocen la actualidad de los clásicos; perciben la proximidad de sus historias, que traducen a su propio lenguaje; empatizan, en fin, con sus personajes⁵⁵. No hace falta que su profesora intente salvar la distancia entre el pasado remoto y el presente actual, ni que se empeñe en subrayar la alteridad de los griegos frente a «nosotros⁵⁶». Los alumnos de Rankeillor ven a la vez lo extraño y lo próximo y parecen valorar esa singular mezcla, aunque, como es de esperar, con intensidad muy diferente según cada cual.

Mel es especial. Es la alumna que más personaliza las tragedias griegas que todos leen en clase⁵⁷. Para ella, son algo más que «historias universales que

⁵⁴ «I've been at Rankeillor for three months now, and all we've done is basic skills and key skills and the rest of it has all been music therapy, art therapy, personal development, anger management. It's been bothering me – aren't we going to be behind when we go back to proper school, or to college or whatever?». Acto I, capítulo 4, p. 49.

⁵⁵ «If my dad fucked off for ten years and then came home with another woman, my mum would go spare,' he [Jono] said. 'Would you blame her?' I asked him. He grinned. 'Nope.' (...) 'Agamemnon sounds like a massive prick,' said Jono. All three girls smiled. 'No wonder Clytemnestra hates him,' said Mel». Acto III, capítulo 3, pp. 178 y 180.

⁵⁶ Por ejemplo, con los temas tabú del incesto, el abandono de niños, la idea de contaminación religiosa, la pederastia antigua o la hospitalidad, como se ve en Acto I, capítulo 3, p. 40; Acto I, capítulo 5, p. 66 y Acto II, capítulo 5, p. 142.

⁵⁷ Así, por ejemplo, cuando justifica en su diario el castigo que le ha infligido a Jono por su reprochable conducta ante Alex, Mel equiparará a su compañero de clase con Edipo: «*All this term we've been reading about Oedipus being, as Alex says, the architect of his own misfortune, and that's just what Jono was. He's always angry and obnoxious, exactly like Oedipus*». Acto I, capítulo 7, p. 96. De forma parecida, cuando tengan que escribir un ensayo sobre la *Alceste* euripídea, ella es la única que transfiere el mito a una reflexión directa sobre su hermano «wondering if she

ofrecen poderosas metáforas a los problemas modernos⁵⁸). Se trata de historias que hablan de sus propios problemas, *i.e.* de historias que «suceden en la vida real⁵⁹». Para su mentalidad adolescente, caracterizada por posicionamientos extremos y absolutos, los razonamientos de los héroes trágicos son enteramente persuasivos y sus acciones y errores, mucho más románticos que los finales felices: «Tragedies are romantic because they're about people fucking up their own and other people's lives even though they're often trying really hard not to. And happy endings are much less romantic than fuck-ups, aren't they?⁶⁰». Podríamos decir que los alumnos de Rankeillor, y Mel en especial, hacen una recepción novelesca de las historias trágicas.

Como señala la propia autora, adolescencia y tragedia griega son la mezcla perfecta⁶¹, pero la novela advierte sobre los efectos explosivos de esa mezcla cuando las fronteras entre ficción y realidad se desdibujan, como sucede en el caso de Mel. Los abogados de la muchacha intentarán, de hecho, atribuir a su profesora la irresponsabilidad de no haber sido capaz de advertir el peligro de esta 'mezcla perfecta', aunque está claro que el problema no radica precisamente en los textos⁶². Al contrario, gracias a su interés por la asignatura de dramaterapia, Mel obtiene mejores resultados académicos: empieza a escribir un diario para ejercitar su vocación de periodista; lee libros no solamente de tragedia griega sino también de mitología griega; participa en clase y realiza los ensayos escolares exigidos por la profesora.

El problema estriba, más bien, en la soledad de la adolescente en un mundo de adultos demasiado centrados en sí mismos como para prestar la atención y la ayuda necesarias que aquella requiere. Antes de que se precipite la 'catástrofe' trágica, Mel ya había dado muestras de una desesperada llamada de atención al cortarse las venas de una muñeca en los baños del colegio⁶³. Así pues, cuando Alex llega a Rankeillor,

would have sacrificed her life as well as her hearing to keep him alive». Acto II, capítulo 4, p. 129.

⁵⁸ En el *Bonus Material* de la edición inglesa, la autora define así las tragedias griegas y su enorme atractivo para la escena contemporánea (p. 307).

⁵⁹ En la carta que escribirá a Alex desde el centro de internamiento de menores en el que ingresa tras ser arrestada, Mel dirá expresamente: «*Anyway, my dad is clearly busy with his girl-bride, isn't he? Isn't it weird how the plays we were reading began to happen in real life? My mum hates him enough to be Clytemnestra, easily. So I suppose that makes me Electra, doesn't it? I don't mind that -it's a pretty name*». Acto V, capítulo 2, p. 268.

⁶⁰ Acto I, capítulo 7, p. 95.

⁶¹ Cf., de nuevo, *Bonus Material*, pp. 299-302.

⁶² «I didn't go to Scotland to teach Greek tragedy to impressionable and emotional teenagers -another phrase the lawyers use, as if there is any other kind». Acto II, capítulo 4, p. 132.

⁶³ Como le explica Robert, el director, a Alex, «She [Mel] made an attempt on her own life, you see. Slit her wrists. Well, just one wrist, but that's hardly preferable. (...) It was a classic cry for help. Her mother had a new partner Mel didn't get on with, her father was more absent than usual with a woman who upset her, and then she and Carly had a row about something. It was Carly who found her, in the girls' toilets». Acto III, capítulo 2, p. 170.

Mel se identifica pronto con ella, la hace «uno de los suyos⁶⁴».

Lo cierto es que profesora y alumna tienen bastante en común: se parecen en la forma de vestir; ambas han sufrido el trauma de la pérdida de un ser querido, muerto antes de tiempo, y las dos se han mudado a Edimburgo para intentar dejar atrás el pasado⁶⁵. En cuanto Mel se entera de la historia personal de Alex, reacciona con la misma tendencia a la apropiación e identificación que cuando entra en contacto con las historias de las tragedias griegas: busca información sobre su profesora en internet, la sigue furtivamente en sus viajes rituales a Londres⁶⁶.

El error trágico de Alex, la culpa de la que ella no puede dejar de hacerse responsable, no radica, pues, en las lecturas de las tragedias griegas sino en su incapacidad de salir de su propia tragedia personal y calibrar las de los demás⁶⁷. Al reencontrarse con sus alumnos después de las vacaciones de verano, Alex percibe el deterioro del grupo en general y de Mel en particular, más delgada y ojerosa. Pero no puede adivinar lo que la muchacha ha ido guardando dentro de sí⁶⁸.

Tras una dolorosa infección de oído, complicada por una nueva crisis familiar y agravada por el alejamiento de su amiga Carly, así como la frustración de no poder ver a su profesora durante las vacaciones estivales, Mel proyecta toda su frustración personal en una forma de obsesión con Alex. En su diario, señala que durante el curso la ha observado llegar y salir del colegio por calles que son siempre las mismas. También la ha observado cuando sale de la estación de tren. Deduce la zona por la que vive su profesora y merodea por allí para intentar verla. Intenta animar a su amiga Carlie para ir a algún que otro espectáculo del Fringe y así poder encontrarse con Alex. Cuando ésta viaja a Londres para ver a su madre, la alumna, desesperada, la seguirá a hurtadillas y recorrerá sola el camino acostumbrado hasta el sitio acostumbrado. Allí será donde se entere del

⁶⁴ «We don't want to upset Alex, because she's ours now. She has been for almost three weeks. And she's sad, and we didn't see». Acto I, capítulo 6, p. 72.

⁶⁵ Sobre la forma de vestir de ambas, vid. Acto I, capítulo 5, p. 65; sobre el traslado a Edimburgo de Mel tras la muerte de su hermano Jamie, vid. Acto I, capítulo 6, p. 79.

⁶⁶ Como le advierte Lisa Meyer a Alex, «You experienced an awful, life-changing crime and that made you compelling to a teenage girl with an obsessional streak». Acto IV, capítulo 1, p. 207.

⁶⁷ «We're all responsible for our actions, and that includes me. In retrospect, I did everything wrong, almost from the moment I arrived in Edinburgh. I was weak, thoughtless and self-centered. I believed I was helping them, or at least I persuaded myself I was. But the undeniable truth is that if I had made the slightest effort to look outwards at these children, instead of inwards, I could have changed everything that happened». Acto I, capítulo 5, p. 68. Vid., también, Acto II, capítulo 4, p. 132 y Acto V, capítulo 5, p. 288.

⁶⁸ En opinión de Lisa Meyer, la abogada de Alex, «She [Mel] was clearly unstable when you met her. She latched onto you in an inappropriate way, and she concealed that from you successfully». Acto III, capítulo 4, p. 186.

compromiso matrimonial de Katarina con Dominic, lo que desatará la cólera de la profesora y, sobre todo, de la alumna obsesionada con ella, para quien el ultraje de ese compromiso es sentido como si fuera infligido «a uno de los suyos».

En el clímax de la novela, Alex y Mel parecen convertirse en una misma persona⁶⁹. La emoción predominante que da título a la obra, la furia, las hace converger en un mismo trayecto físico y moral que acabará, sin embargo, separándolas radicalmente. Como ya hemos adelantado más arriba, los juicios evaluativos que nutren esta emoción parecen contruidos sobre los parámetros más puramente aristotélicos del desprecio, la venganza y el status, dado que, en este caso, la ofensa la inflige precisamente la persona a quien menos correspondería hacerlo. Con su compromiso matrimonial con el asesino de su defensor, Katarina insulta tanto la muerte de Luke como el dolor de Alex, que ha quedado privada inútilmente de su prometido.

Tanto Alex como Mel viajan a Londres movidas por un deseo vehemente de «justicia», pero mientras que la primera logra llevar a cabo en su recorrido algo parecido a lo que Nussbaum denomina como «transición», Mel, en cambio, persiste en su furia obstinada. La visión de la paloma muerta y destrozada por la rapacidad de otros animales devuelve a la profesora a la realidad descarnada de la prosa de la vida y reconoce no solo la inutilidad de la violencia y de la venganza sino también la futilidad de su indignación por una relación con toda probabilidad abocada al fracaso⁷⁰. La maduración del personaje se expresa en el preciso instante en el que renuncia a la cólera y es capaz de ver, como la competente directora teatral que es en potencia, el cariz melodramático de su comportamiento anterior. La madurez de Alex separa irrevocablemente a la profesora de la alumna, cuya furia exacerbada no admite transición, ni siquiera a instancias de Alex⁷¹, a quien, si su propio comportamiento anterior le había parecido melodramático, la furiosa actuación de Mel le parece, en aquel instante, «bloody theatrical⁷²».

La furia ámbar está dividida en cinco actos y cada acto está cimentado sobre una tragedia griega⁷³. En el primer acto, Alex propone a sus estudiantes de cuar-

⁶⁹ Alex también discute con su madre y no muestra interés alguno por conocer a la nueva pareja de ésta. En sus respectivos viajes a Londres, Alex y Mel se fijan en los mismos detalles: los animales del zoo, las hojas de los árboles.

⁷⁰ Acto IV, capítulo 6, pp. 248-9.

⁷¹ «And she [Mel] reached over and slapped my face. (...) 'That won't be enough.' Her face was blotchy and red. She wasn't shaking from the cold, but with fury. (...) 'This isn't how it ends, Alex. It isn't fair.' (...) 'Mel, this isn't going to make anything better». Acto IV, capítulo 6, pp. 250-251.

⁷² «Katarina passed them, and Mel was gaining on her all the time, and if I had to describe how I was feeling at that exact moment, it was embarrassed, because the whole thing was so bloody theatrical». Acto IV, capítulo 6, p. 252.

⁷³ Los cinco actos están enmarcados por un prólogo y un epílogo en forma epistolar. La novela intercala las voces de Alex y Mel en primera persona a través del recuerdo de la profesora,

to leer el *Edipo Rey* de Sófocles, una tragedia sobre el dolor del conocimiento, el problema de la libertad y la necesidad de la expiación. En el acto segundo los alumnos eligen leer la *Alceste* de Eurípides, una obra sobre el amor y el sacrificio. Los tres últimos actos están dedicados cada uno de ellos a una obra de la *Oresteia* esquiléa, *Agamenón*, *Coéforas* y *Euménides*, respectivamente. Mel, que ve en sus padres un trasunto de Agamenón y Clitemnestra, se identifica a sí misma con Electra, como ya hemos señalado. Sin embargo, también ella dará finalmente el paso hacia la transición a través, precisamente, del modelo de las Euménides tan ponderado por Nussbaum⁷⁴. Más aún, su propio proceso de maduración comienza al asumir su responsabilidad en todo lo ocurrido y someterse voluntariamente al castigo que dicta la ley, una lección que ha sabido extraer de las tragedias griegas, como le explica por carta a su profesora: «You of all people know I have to plead guilty, don't you? That's how it works –you do something bad and then you have to pay. Like Orestes and Electra in your plays. We never got that far in class, did we? But I read it anyway. (...) Anyway, I want you to understand that I'm not pleading guilty because I want to be punished, I'm pleading guilty because I have to be punished. It's in the play, Alex –if society doesn't punish its criminals, the gods do⁷⁵».

La furia ámbar está penetrada de textos clásicos del mundo grecolatino tan querido y bien conocido de la autora⁷⁶. La pasión que articula toda la obra, la furia, es objeto no solo de narración sino también de evaluación introspectiva, y en ambos casos es posible reconocer la tradición filosófica antigua subyacente. En el mundo profano de la protagonista, el humanismo clásico es la guía más satisfactoria para la vida secular⁷⁷. Tanto Aristóteles como Séneca brindan a la

y los diarios y cartas de la alumna, que aparecen en letra cursiva en la edición inglesa. Por lo general, las reseñas críticas señalan que los diálogos que reproduce Alex son la parte más brillante de la novela e incluso una reseña lamenta que la obra no fuera escrita como una pieza teatral. Cf., entre otras, Susanna Rustin, *The Guardian* 15.04.2014.

⁷⁴ Nussbaum 2016: 6 y *passim*. Sobre la importancia de la trilogía esquiléa en la tradición teatral occidental, especialmente por su tratamiento de coros femeninos y de fuertes personajes femeninos tanto principales como secundarios, cf. Silva 2005.

⁷⁵ Acto V, capítulo 3, p. 277.

⁷⁶ Natalie Haynes cursó la carrera de estudios clásicos en Cambridge y, tras una breve experiencia como profesora, se dedicó a los monólogos cómicos ('stand-up comedian') durante diez años, así como a la escritura y al periodismo en diversos programas de la BBC. Como señala la biografía de la página web de la autora, Natalie Haynes ha hablado de la relevancia actual del mundo clásico en Europa, Norteamérica y Oceanía y ha dedicado varias series documentales a diferentes aspectos de la antigüedad clásica.

⁷⁷ En 2010, Natalie Haynes publicó *The Ancient Guide to Modern World* (New York: The Overlook Press), un simpático compendio del mundo antiguo greco-romano y de su pervivencia y sentido en nuestro mundo actual. La autora exploraba con humor e inteligencia aspectos políticos, literarios, religiosos, sociales y económicos de los antiguos griegos y romanos, al tiempo que destacaba tanto las singularidades de los antiguos como numerosos aspectos en los que no solo podemos reconocernos en ellos, sino de los que somos, de hecho, deudores.

escritora argumentos disponibles para ser reutilizados literariamente en su obra. Así ocurre, por ejemplo, respecto al lugar común de la ira contra los objetos, un *topos* también literario y, sobre todo, cinematográfico. Cuando la madre de Alex le sugiere a su hija que recurra al mismo, la respuesta de la protagonista evoca, ciertamente, las reflexiones estoicas del *De ira* senecano: «Why don't you smash a few plates? she'd asked. Because then I'd be exactly as upset as I was before, and I would also have broken plates, I told her. How would that be better⁷⁸?».

4. CONCLUSIONES: EDUCAR LAS EMOCIONES

Was draussen ist, wissen wir aus des Tiers
Anlitz allein; denn schon das frühe Kind
Wenden wir um...
R. M. Rilke, *Duineser Elegien VIII*

La recepción de la tragedia antigua en *La furia ámbar* reviste, como hemos tenido ocasión de ver, una riqueza notable en virtud no sólo de la habilidad con la que las historias míticas son elaboradas en sus complejas implicaciones emocionales, sino de la sutil elaboración del género trágico mismo como forma literaria e idea ética. Haynes se sirve de un discurso narrativo doble en primera persona por el que se exponen alternativamente las perspectivas complementarias de la profesora y de la alumna. Al no someterlas a una voz narrativa integradora en el nivel diegético más alto, Haynes es fiel a ese extraordinario rasgo de lo dramático que consiste en enfrentar voces diferentes que ponen los sucesos en perspectiva. Por otro lado, y esto es a nuestros ojos lo decisivo, Haynes otorga un protagonismo especial a las tramas de las piezas más famosas del género antiguo en una historia de enseñanza que constituye una “tragedia” en el sentido moderno⁷⁹. De este modo la novela escenifica el proceso mismo de la recepción por el que se pasa de la tragedia como género dramático a la tragedia como episodio de la vida en la que se juega lo más grave e irreparable.

⁷⁸ Acto III, capítulo 1, p. 157.

⁷⁹ El crítico Raymond Williams (1966) ha reivindicado la centralidad de las experiencias trágicas comunes con toda la legitimidad a la hora de dar sentido a la tragedia moderna. Son experiencias trágicas comunes aquellas en las que se da el sufrimiento humano en el medio del desorden humanamente creado (y mistificado ideológicamente como orden natural) y comprenden todas aquellas en que las personas sufren la agresión, la explotación o la marginación. Contra los intentos de reducir su pertinencia trágica, considerando que sólo algunos sufrimientos tienen, por su dimensión ética o espiritual, entidad de “trágicos”, Williams denuncia en ellos versiones de la vieja forma de reducir la tragedia a la historia de la caída de los grandes reyes y señores. La potencia del sufrimiento común alcanza su auténtica dimensión trágica cuando Williams lo pone en correlación con su correlato activo moderno: la revolución. La lección de Williams ha tenido influyentes seguidores. Cf. Eagleton 2003 y Leonard 2015, quienes se alinean con él para contestar el influyente libro de Steiner 1961. Una documentada exposición de la recepción moderna de la tragedia antigua puede leerse en Billings 2014, y en Bolby 2007 un inteligente ensayo sobre la recepción freudiana.

Ambers' Fury es un híbrido literario que se construye en el nivel discursivo, incluso paratextualmente, como una pieza de teatro a dos voces que debe mucho al *Edipo Rey*⁸⁰, y revela al final un difuso hipotexto trágico que nos remite a las Electras de los antiguos tragediógrafos. En el curso de la novela las protagonistas viven el complejo emocional de la ira y el dolor como reacciones humanas ante el daño recibido en lo que más importa, en este caso las personas que son *nuestras* de manera inalienable, aquellas cuya suerte nos afecta entrañablemente. Las tragedias más representativas del canon se integran “esquemáticamente”, casi en su grado más elemental de vitalidad, a la historia de la relación docente que une a personas seriamente dañadas por azares diversos. Los grandes temas de la constelación de lo trágico – la complicación de la suerte en la decisión humana en forma que se antoja un destino, el error que no es culpa, pero que se sufre como tal, la traición y el daño que viene de los más próximos–, son convocados en los comentarios que las tragedias suscitan en los jóvenes personajes. La historia de las protagonistas resulta, pues, redundantemente trágica: lo es el error de la profesora al dejar que su propia historia sea vista como tragedia por su alumna, y lo es también la lección que saca la muchacha, que con una lucidez aplastante declara la necesidad de expiación por un acto al que parece haber sido llevada por un destino que vio claro en la lectura de tragedias⁸¹.

Ante el resultado espeluznante de esta relación educativa surgen inevitablemente ciertas preguntas. ¿Qué tipo de educación es esta? ¿Cómo *educa* la tragedia? Habida cuenta de los efectos descritos, ¿es algo que podamos recomendar sin más? Se nos ocurren para terminar varias reflexiones sobre el tema al hilo de la larga historia de la recepción de los efectos trágicos.

Una forma platónica, y muy moderna por cierto, de juzgar la novela sería sumarse a los acusadores de Alex y condenarla por haber dado a estudiantes difíciles ejemplos poco recomendables, con consecuencias más que previsibles⁸². Podría pensarse que estudiantes convenientemente inmunizados, estudiantes,

⁸⁰ Los arrebatos de irascibilidad y la ceguera de Alex respecto a la tragedia que se va a desencadenar la hacen semejante a Edipo. Por otra parte, la revelación del descubrimiento trágico de Alex sigue un desarrollo parecido al del Edipo Rey sofocleo. La novela comparte técnicas narrativas de esta tragedia, germen del género detectivesco y del thriller. De la afición de la autora por esta obra en particular y por la tragedia griega, sobre todo eurípidea, en general, es también ejemplo su *Oedipus enders*, un documental sobre tragedia griega y telenovelas retransmitido por Radio 4 en abril de 2010, sobre el que la propia Natalie Haynes escribió en *The Guardian* 10.04.2010. Natalie Haynes explora esta historia desde la doble perspectiva de la esposa de Edipo y de Ismene en *The Children of Yocasta*, Mantle: 2017, donde las tramas trágicas son radicalmente revisadas desde una perspectiva ilustrada humanista.

⁸¹ «He's polluted the city because he's a criminal who hasn't been punished. Does that make sense to you? I know it's a strange concept to us.' 'No, it sort of makes sense,' she [Mel] replied». Acto I, capítulo 5, p. 66.

⁸² El debate sobre la enseñanza moral de la tragedia y la dificultad para integrarla es una constante en la recepción del género desde la Antigüedad.

por ejemplo, a quienes se les hubiera enseñado que se trata de obras clásicas que hay que conocer por aquello del barniz cultural, habrían sabido bien que no hay que tomarse demasiado en serio los extremos de esas heroínas y héroes de nombres tan difíciles de pronunciar. Una actuación en consecuencia llevaría a las autoridades académicas a prohibir la lectura de los trágicos o, en el mejor de los casos, a reservarlos para quienes con la debida formación están a salvo de su pernicioso efecto emocional. Otra estrategia complementaria sería la de ofrecer a aquellos jóvenes problemáticos de ambos sexos historias más edificantes que puedan imitar sin riesgo. El denodado empeño de la actual literatura infantil y juvenil por eliminar de la circulación los cuentos tradicionales en beneficio de una ficción formadora de valores universales entra de lleno en esta estrategia platónica ya perfectamente prevista en los libros segundo y tercero de *República*⁸³.

Hay otros modos de abordar la comprensión de lo que pasa cuando nos enfrentamos a la tragedia en cualquiera de sus formas, entre ellos el de Aristóteles, quien contestaba a su maestro en este punto de manera terminante. En el trance de reducir a lo esencial la diferencia respecto de los rigores platónicos contra el teatro, diríamos que Aristóteles introduce una distancia emocional en el proceso de la recepción trágica que pone en cuestión los automatismos miméticos tan temidos por Platón. Ciertamente, en el espectáculo teatral tanto los personajes como el público *sufren* emociones estrechamente conectadas, pero esas emociones *no son las mismas*. No sólo hay emociones características de la recepción trágica (las de miedo y compasión), sino que incluso se experimentan característicamente cuando se sufren en el modo de la contemplación⁸⁴. La peculiaridad de la recepción emocional en el espectáculo trágico está, según Belfiore, en que experimentamos las pasiones en sus aspectos cognitivos y fisiológicos *hasta cierto punto* como en la vida real, pero mantenemos suspendidos sus efectos prácticos más inmediatos, punto éste en que se distingue característicamente el efecto retórico. Lo propio de estas emociones trágicas está en la potenciación del componente cognitivo en modo de juicios sobre lo que se contempla, y la educación está en la incorporación de esos juicios a nuestra persona en forma de carácter.

⁸³ La posición de Platón ante el teatro de su tiempo y su recepción es infinitamente más compleja y fascinante de lo que sugerimos. Nussbaum 1995: 177-192, ofrece una estimulante introducción a la cuestión en relación con la opción de Platón por la forma de diálogo como “teatro antitrágico”.

⁸⁴ Sobre este punto es especialmente elocuente el trabajo de Belfiore 1992: 226-254, quien subraya entre otras diferencias la que reside en el modo en que las emociones se relacionan con la acción consecuente. Sobre las peculiaridades de la compasión antigua y su evolución es imprescindible la exploración de Konstan 2001 y 2006: 207-218. Konstan está especialmente atento a los dinamismos de la emociones antiguas, por ejemplo, cómo en la compasión aristotélica, en principio restringida a aquellos que sufren sin merecerlo, asoma una inquietud moral por el sufrimiento sin más, cf. Arist., *Poet.* 13.1453a 1-8.

Si tuviéramos que proponer un análogo adecuado en las instituciones académicas para ubicar esta recepción reflexiva de la tragedia, señalaríamos sin lugar a dudas los grupos de lectura. En ellos la acción que corresponde a la reacción emocional es el juicio compartido, cuando se ponen en común las valoraciones diversas y contrastadas del público lector para concluir en lo posible en un juicio sobre la calidad de la obra y la conveniencia de recomendarla. Los grupos de lectura son, podríamos decir, los análogos del público espectador y, más específicamente, de los jueces que en él deciden sobre la excelencia de lo que se ha contemplado. La autora, en las páginas finales del libro, encamina a las eventuales lectoras y lectores, a una recepción compartida de este estilo con una batería de cuestiones para el debate.

Existe, en fin, una tercera manera que es resultado de dar primacía a la recepción común del género trágico, a la que aludíamos al comienzo de esta sección. Se trata de la tragedia como la entiende cualquiera, como un tipo de suceso y una experiencia que pueden darse fuera de los escenarios: las tragedias que se viven, las que vemos en los titulares de los medios y de las que hablamos casi siempre bajo el efecto de emociones como el miedo, la compasión, la indignación o el escándalo moral. Según esta modalidad, la tragedia antigua educa en la percepción del caso trágico y su evaluación, al tiempo que nos orienta a la acción. De este modo la tragedia ha sido elaborada recientemente como categoría de análisis sociológico en la forma de «social tragedy» por Baker. Al percibir un suceso como trágico no sólo hablamos de su triste eventualidad, sino que construimos su importancia y gravedad para quien lo sufre y al mismo tiempo lo proponemos al juicio y la acción social⁸⁵.

En nuestro caso, ¿cuál es la tragedia a la que nos hace dirigir la mirada y percibir como tal Natalie Haynes? La tragedia de la adolescencia, esa larga y accidentada etapa que cubre transformaciones dramáticas en cuerpo y mente, y que debería acabar en lo que somos como personas adultas con plena responsabilidad de nuestra suerte y felicidad. La tragedia de la adolescencia tiene un marco específico (en el sentido de «frame» del análisis literario y sociológico) que es la institución escolar, una institución que se sufre como control tiránico en el momento en que la vida urge y arrastra con más energía hacia afuera, como el animal de Rilke⁸⁶. En esta prolongada crisis la lectura se revela como un instrumento capaz de gran bien y gran mal y por eso mismo, como diría Sócrates, valioso.

⁸⁵ Baker 2014: esp. 21-45.

⁸⁶ Pennac 2009, ha descrito vívidamente la experiencia escolar dominada por las emociones del miedo y la tristeza, redimida por el encuentro de profesores y lecturas salvadoras. Las vicisitudes de Pennac como alumno especial, ciertamente no en el sentido trágico, y, más aún, su atención a aquellos alumnos «para los que la cosa no funciona» invitan a la conexión con la novela de Haynes.

Haynes nos propone una mirada a la tragedia de la adolescencia que elabora en la dimensión de un héroe trágico como el personaje contumaz que no hace componendas con la vida⁸⁷. La autora nos invita a compartir esa visión actualizando la tragedia en una novela en la que un público adolescente es expuesto en grado cero a la tragedia antigua. Y en el curso de los sucesos que componen la historia del tremendo efecto de ese encuentro, la complicación emocional de los personajes procede junto con la complicada recepción de las historias trágicas, que obligan a juzgar a la vez como espectadores y actores. La educación trágica de las emociones explora la posibilidad de ayudar a crear una percepción enriquecida de la vida que cultiva la virtud de saber conocer los sucesos graves en la complejidad de sus circunstancias y reconocer la obligación humana de hacer algo para que no sucedan.

⁸⁷ Knox 1993.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (1988). *Sobre la revolución*. Madrid: Alianza.
- Baker, S.A. (2014). *Social Tragedy. The Power of Myth, Ritual, and Emotion in the New Media Ecology*. New York: Palgrave MacMillan.
- Bakogianni, A. (2011). *Electra Ancient & Modern. Aspects of the Reception of the Tragic Heroine*. London: Institute of Classical Studies.
- Baricco, A. (2005). *Homero. Ilíada*, (ed. orig. 2004). Barcelona: Anagrama. (trad. de X. González Rovira)
- Belfiore, E. (1992). *Tragic Pleasures. Aristotle on Plot and Emotion*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Billings, J. (2014). *A Genealogy of the Tragic: Greek Tragedy and German Philosophy*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Bolby, R. (2007). *Freudian Mythologies: Greek Tragedy and Modern Identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Braund, S. & Most, G. W. (eds.) (2003). *Ancient Anger. Perspectives from Homer to Galen*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Budelmann F. & Haubold, J. (2008). *Reception and Tradition*. En L. Hardwick & Ch. Stray (eds.). *A Companion to Classical Receptions* (13-25). Oxford: Blackwell.
- Cairns, D. L. (2003). *Ethics, ethology, terminology: Iliadic anger and the cross-cultural study of emotion*. En S. Braund and G. W. Most (eds.). *Ancient Anger. Perspectives from Homer to Galen*(11-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaniotis, A. (ed.) (2012). *Unveiling Emotions: Sources and Methods for the Study of Emotions in the Greek World*. Heidelberg: Steiner Franz Verlag.
- Chaniotis, A. & Kaltsas, N. (eds.) (2017). *The World of emotions of Ancient Greece. 700 BC -200 AD*. Athens: Onassis Foundation USA.
- Calvino, I. (1995). *¿Por qué leer los clásicos?* Barcelona: Tusquets.
- Eagleton, T. (2003) *Sweet Violence. The Idea of Tragic*. Oxford: Wiley Blackwell
- Fialho M. C. (2006). Electra e Clitemnestra. O confronto de personagens na tragédia grega. *Ideas* 5, 91-106.
- García Gual, C.(2017). *La luz de los lejanos faros: una defensa apasionada de las humanidades*. Barcelona: Ariel.
- Govier, T. (2002). *Forgiveness and Revenge*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Hardwick, L. (2003). *Reception Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Harris, W. H. (2001). *Restraining Rage. The Ideology of Anger Control in Classical Antiquity*. Cambridge (MA)-Londres: Harvard University Press.

- Haynes, N. (2010). *The Ancient Guide to Modern World*. New York: The Overlook Press.
- Haynes, N. (2014). *The Furies*. St. Martin's Press. (traducción española: 2015. Siruela).
- Haynes, N. (2014). *The Amber Fury*. Londres: Corvus.
- Haynes, N. (2017). *The Children of Yocasta*. Londres: Mantle.
- Honig, B. (2013). *Antigone Interrupted*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knox, Bernard M. W. (1993). *The Heroic Temper. Studies in Sophoclean Tragedy*. Berkeley: University of California Press.
- Konstan, D. (2011). *Before Forgiveness. The Origins of a Moral Idea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Konstan, D. (2006). *The Emotions of the Ancient Greeks. Studies in Aristotle and Classical Literature*. Toronto: Toronto University Press.
- Konstan, D. (2003). *Aristotle on Ager and the Emotions: the Strategies of Status*. En S. Braund and Gl. W. Most (eds.). *Ancient Anger. Perspectives from Homer to Galen* (99-120). Cambridge: Cambridge University Press.
- Konstan, D. (2001). *Pity Transformed*. Londres: Duckworth
- Leonard, M. (2015). *Tragic Modernities*. Cambridge (MA) – Londres: Harvard University Press.
- Loraux, N. (1999). *La voix endeuillée. Essai sur la tragedie grecque*. Paris: Fayard
- Mangel, A. (2007). *Homer's The Iliad and the Odyssey. A Biography*. Londres: Atlantic Bookks. (trad. esp. 2016. Madrid: Debate).
- Morenilla Talens, C. (2006). La irascible Electra. *Bitarte: Revista Cuatrimestral de Humanidades*, 39, 19-36.
- Nussbaum, M. C. (1996). *The Therapy of Desire. Theory and Practice in Hellenistic Ethics*. Princeton: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Anger and Forgiveness. Resentment, Generosity, Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of Thought, The Intelligence of Emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (1995). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Visor.
- Ordine, N. (2014). *La utilidad de lo inútil: manifiesto*. Barcelona: Acantilado.
- Pennac, D. (2009). *Chagrin d'école*. Paris: Folio.

- Pirro, R. (2011). *The Politics of Tragedy and Democratic Citizenship*. New York: Bloomsbury.
- Prost, F. (2004). *Les théories hellénistiques de la douleur*. Lovaina-París: Peeters.
- Robertson, D. (2000). *The Philosophy of Cognitive-Behavioural Therapy (CBT). Stoic Philosophy as Rational and Cognitive Psychotherapy*. Londres: Karnac.
- Sanders, Ed. (2014). *Envy and jealousy in Classical Athens. A Socio-Psychological Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Settis, S. (2006). *El futuro de lo clásico*. Madrid: Abada.
- Silva, M. F. (2005). *Ésquilo: O primeiro dramaturgo europeu*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Sloterdijk, P. (2010). *Ira y Tiempo. Ensayo psicopolítico*. Madrid: Siruela. (ed. original en alemán 2006).
- Sorabji, R. (2000). *Emotion and Peace of Mind. From Stoic Agitation to Christian Temptation*. Oxford: Oxford University Press.
- Steiner, G. (1961). *The Death of Tragedy*. Londres: Faber & Faber.
- Wierzbicka, A. (1999). *Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilce, J. M. (2009). *Crying Shame: Metaculture, Modernity, and the Exaggerated Death of Lament*. Sussex: Wiley-Blackwell.
- Williams, R. (1966). *Modern Tragedy. Essays on the Idea of Tragedy in Life and in Drama, and on Modern Tragic Writing from Ibsen to Tennessee Williams*. Londres: Chatto and Windus.